
A curricularização da extensão na formação docente: aproximações e contradições para uma *praxis* emancipadora

The curricularization of public outreach in teacher education: approaches and contradictions for an emancipatory *praxis*

La curricularización de la extensión en la formación docente: enfoques y contradicciones hacia una *praxis* emancipante

Adrielle Nara Serra Bezerra¹

 <https://orcid.org/0000-0001-9391-8547>

Francisca Márcia Lima de Sousa²

 <https://orcid.org/0000-0002-0588-6651>

Anselmo Alencar Colares³

 <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

Resumo: O artigo tem como objeto de estudo a estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação, a qual instituiu que no mínimo 10% da carga horária dos cursos de graduação devem ser destinados à extensão universitária, o que desafia as instituições de ensino superior a repensarem suas concepções extensionistas, historicamente marcadas por ações assistencialistas e pela ausência nos currículos dos cursos superiores. Objetivou-se dimensionar as tensões que acompanham a trajetória da extensão no Brasil e elucidar as possibilidades de sua integração à formação de professores pela *praxis* emancipadora. A pesquisa, de cunho bibliográfico, sintetizou reflexões acerca da história da extensão universitária brasileira e demonstrou que, ao integrar-se aos currículos das licenciaturas, a extensão amplia as possibilidades para uma formação docente crítica e comprometida com a transformação social. É urgente, entretanto, propor interações, fundamentadas na *praxis* extensionista, que

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Rede - Polo Santarém - Universidade Federal do Oeste do Pará Educação (UFOPA). Técnica em Assuntos Educacionais na UFOPA. E-mail: adriellensb@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) - Doutorado em Rede - Polo Santarém - Universidade Federal do Oeste do Pará Educação (UFOPA). Secretária Executiva na UFOPA. E-mail: marciaufopa@gmail.com

³ Doutor em Educação pela UNICAMP. Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), lotado no Instituto de Ciências da Educação (ICED), docente do Curso de Pedagogia, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). E-mail: anselmo.colares@gmail.com

reforcem sua legitimidade enquanto ação indispensável à plena realização da universidade como instrumento emancipatório.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Formação docente. *Praxis* emancipadora.

Abstract: This article has as its object of study Strategy no. 12.7 of the Brazilian National Education Plan, which established that at least 10% of the study load of undergraduate courses must be allocated to public outreach, which challenges higher education institutions to rethink their outreach conceptions, historically marked by welfare actions outside the course curriculum. The objectives were to measure the tensions that accompany the trajectory of public outreach in Brazil and elucidate the possibilities of its integration into teacher training through an emancipatory *praxis*. This article, of a bibliographic nature, synthesized reflections about the history of the Brazilian education and public outreach and demonstrated that, by being integrated into the course curriculum, outreach expands the possibilities for critical teaching formation committed to social transformation. It is urgent, however, to propose interactions, based on outreach *praxis*, that reinforce its legitimacy as an indispensable element for the full realization of the university as an emancipatory instrument.

Keywords: University outreach. Teacher training. Emancipatory *praxis*.

Resumen: El artículo tiene como objeto de estudio la estrategia 12.7 del Plan Nacional de Educación, que estableció que al menos el 10% de la carga horaria de los cursos de graduación debe destinarse a la extensión universitaria, lo que desafía a las instituciones de educación superior a repensar sus concepciones extensionistas, históricamente marcadas por acciones asistenciales y por la ausencia en los planes de estudio de los cursos. El objetivo fue medir las tensiones que acompañan la trayectoria de la extensión en Brasil y dilucidar las posibilidades de su integración en la formación docente a través de la *praxis* emancipatoria. La investigación, de carácter bibliográfico, sintetizó reflexiones sobre la historia de la extensión universitaria brasileña y demostró que, al ser integrada en los currículos de las licenciaturas, la extensión amplía las posibilidades para una formación docente crítica y comprometida con la transformación social. Es urgente, sin embargo, proponer interacciones, a partir de la *praxis* extensionista, que refuercen su legitimidad como acción indispensable para la plena realización de la universidad como instrumento emancipatorio.

Palabras-clave: Extensión Universitaria. Formación de profesores. *Praxis* emancipadora.

Introdução

Ao realizarmos a leitura de compêndios que abordam a história do ensino superior no Brasil, verificamos registros de atividades de extensão desde 1911, ainda que baseadas na prestação de serviços. Mesmo nos dias atuais, as ações extensionistas demonstram-se mais frequentemente assistencialistas ou mercantilistas do que alinhadas às demandas da sociedade e à dinâmica curricular. Por outro lado, em especial nas instituições públicas de ensino superior, são notórios os esforços por parte da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada em estabelecer e manter uma sólida relação entre universidade e comunidade, ultrapassando cercas e formalidades, constituindo-se em via de mão dupla, alicerçada em compromissos éticos e sociais e em diálogo permanente com a diversidade.

Historicamente, essa almejada relação perpassa pelo estabelecimento das políticas de extensão universitária no Brasil, advindas da mobilização acadêmica e popular. A exemplo, e com essa finalidade, podemos citar a Lei nº 5.540/68, a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX, 2001), a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012), iniciativas

que visam fortalecer a tríade ensino, pesquisa e extensão e atribuir a esta última a mesma importância formativa nos cursos de graduação, que ocupam o ensino e a pesquisa.

Todavia, a orientação das políticas tem sido influenciada pelos ditames do neoliberalismo, o qual “se configura como um dos projetos mais eficazes para a obtenção da hegemonia capitalista e, em decorrência, como um elemento indicador das políticas em curso” (SIQUEIRA, 2020, p. 56), pois, como sabemos, o ensino superior brasileiro tem sua gênese sob a forma de cursos profissionalizantes que levaram ao caráter utilitarista e que tem persistido ao longo da história da universidade brasileira (SOUSA; COLARES, 2021). De igual modo, a extensão assume esse atributo por décadas e, além de ocupar menor destaque na academia, de forma equivocada, é rotulada como atividade assistencialista e/ou “caridade universitária”.

Colares (2015, p. 17) afirma que os próprios critérios de avaliação utilizados para a construção de indicadores de desempenho dos docentes das Instituições de Educação Superior (IES) e que produzem verdadeiros *rankings* diferenciadores entre os profissionais que as integram “privilegiam a Pesquisa, reforçando a cultura de desprestígio da docência e da extensão e comprometendo a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão”. Com isso, segundo o autor, os reflexos aparecem na pouca expressividade das ações extensionistas.

Dessa forma, de modo a minimizar esse dilema, Oliveira e Tosta (2021), dentre outros estudiosos do tema que vêm buscando refazer esse caminho, apregoam que a extensão universitária no país, historicamente, é marcada por rupturas e lutas de docentes e sociedade civil organizada no intuito de superar a desagregação entre ensinar, pesquisar e desenvolver extensão, o que permeia o trabalho do docente na educação superior. Eis o pano de fundo sobre o qual produzimos nossas reflexões.

Assim, objetivamos dimensionar as tensões advindas das contradições que acompanham historicamente as concepções de extensão universitária no Brasil e elucidar as suas possibilidades na formação docente pela *praxis* emancipadora, considerando o atual cenário de reestruturação curricular dos cursos de graduação para atender à determinação legal de inserção da extensão como atividade curricular obrigatória (BRASIL, 2018).

No que concerne aos procedimentos metodológicos, a pesquisa tem natureza qualitativa, com análise bibliográfica realizada a partir de livros e artigos científicos publicados em periódicos, buscando estabelecer relações entre a educação superior brasileira, as políticas de extensão universitária, a formação de professores e a *praxis* emancipadora. A fim de alcançar os objetivos propostos, o estudo bibliográfico foi associado à análise de documentos oficiais, leis e outros instrumentos que normatizam a extensão universitária brasileira. Com isso, os resultados foram organizados em três seções. Na primeira parte, pretendemos compreender historicamente a extensão universitária no cenário das

políticas educacionais brasileiras, identificando suas concepções e contradições. O segundo momento buscou-se situar a Meta 12.7 do PNE de forma a demonstrar o contexto que levou ao seu estabelecimento e as tensões advindas desse processo. A terceira seção, por sua vez, discorre acerca da obrigatoriedade de inserção curricular da extensão universitária com foco nos cursos de formação de professores, identificando possibilidades formativas por meio da extensão e apresentando propostas para conduzir as atividades de extensão nas licenciaturas pela *praxis* emancipadora.

A extensão universitária no contexto das políticas educacionais: gênese, conceitos e contradições

A educação superior brasileira se inicia desprovida de um caráter nacional. A criação tardia e elitizada da instituição universidade no Brasil reflete a colonização do país, de caráter exploratório, pautada em políticas de controle bastante rígidas por parte da Coroa portuguesa.

Enquanto, para países de colonização hispânica, a universidade tinha o papel de auxiliar no processo de legitimação de uma nova cultura, no Brasil os colonizadores portugueses viam a presença da universidade como uma ameaça ao processo de exploração; e a ausência dela, como uma oportunidade de aumento de ganhos de capital para o reino (SOUSA; COLARES, 2021, p. 58).

Os primeiros cursos superiores no Brasil constituíram-se sob influência clerical, colonialista e colonizadora (CUNHA, 2007). Com a vinda da Família Real em 1808, foram criadas escolas militares, médicas e profissionalizantes, seguindo o modelo de cátedras isoladas, fortemente vinculado ao modelo francês. Conforme destaca Gadotti (2017), a universidade nasce tardiamente e somente a partir das décadas de 1950 e 1960 é que se constata as primeiras atividades extensionistas ou, em síntese, as aproximações da universidade com a sociedade:

A universidade brasileira nasceu, tardiamente, na primeira metade do século XX e foi só a partir dos anos 1950 e 1960 que ela despertou para o seu compromisso social, muito por influência dos movimentos sociais, particularmente, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) com seu projeto UNE Volante, que previa uma mobilização nacional a partir de caravanas. Destaque-se, nesse período, o trabalho de Paulo Freire, criando o Serviço de Extensão Cultural, na Universidade do Recife, bem como o Movimento de Cultural Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC) da UNE (GADOTTI, 2017, p. 1).

Em oposição ao enunciado, Cunha (2007) afirma que, na história da educação superior brasileira, encontra-se registrada a presença do pensamento extensionista ainda na fase de criação das Escolas Superiores, visto que, no período do Império, mesmo que não se falasse de forma conceituada como extensão no ensino superior, “observam-se nuances do pensamento que objetivava difundir,

para o público externo à instituição, algo do conhecimento produzido” (BATISTA; KERBAUY, 2018, p. 920), ou seja, atividades de prestação de serviço à comunidade, cursos e conferências.

As primeiras experiências de extensão universitária no Brasil, nesses moldes, aparecem registradas no documento “Estatuto da Universidade Brasileira”⁴, de 1931. De acordo com o documento, a extensão não estaria restrita somente à realização de cursos e conferências, tendo como finalidade construir conhecimentos “úteis à vida individual e coletiva”, mas também a “apresentação de soluções para os compromissos sociais e a propagação de ideias e princípios de interesse nacional”. No alusivo registro, consta que, dentre essas ações extensionistas⁵, estão cursos e conferências realizados na antiga Universidade de São Paulo, em 1911, e as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, desenvolvidos na década de 1920.

No final da década de 1930 e início da seguinte, houve um período de efervescência em termos de experiências de práticas educativas em extensão no país, tanto por políticas que tiveram como foco o desenvolvimento da cultura com a criação de salas de leituras, experiências de radiodifusão, difusão cultural, cursos e conferências abertas; como também, pelo processo de Reforma Universitária no Brasil, conforme destacam Serrano, Meneses e Alvarenga:

No começo da década de 1930 inicia-se o processo de Reforma Universitária no Brasil. A partir dos militantes do movimento da Escola Nova, que passa a ocupar espaços de destaque no governo é elaborado o Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, que regulamenta o Estatuto das Universidades Brasileiras e normatiza a extensão universitária a partir da definição de objetivos, dentre eles, oferecer cursos de extensão intra ou extra universidade, destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica, bem como, conferências de caráter educacional ou utilitário, ambos destinados à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardam interesses nacionais (SERRANO; MENENSES; ALVARENGA, 2019, p. 197).

Esse despertar para a cultura ganha forças e prevalência a partir de 1940 e 1950, a contar com a concepção político-acadêmica de extensão universitária proposta pela USP, compreendida como instrumento disseminador de conhecimento para a comunidade e forma de popularização das ciências, das artes e das letras, realizada por meio de cursos, palestras, radiodifusão e de filmes científicos dirigidos aos diversos segmentos da sociedade (FELIPPE *et al.*, 2013).

Na década de 1960, em específico a partir da Lei n° 4.024, de 1961, quando faz-se a primeira menção à extensão universitária na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reiniciam-

⁴ Estatuto da Universidade Brasileira. Decreto no 19.851, de 11 de abril de 1931.

⁵ As Ações desenvolvidas na antiga Universidade de São Paulo e as prestações de serviço da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, consideradas extensionistas, possuem influências distintas, pois, no primeiro caso, a influência veio da Inglaterra; no segundo, dos Estados Unidos.

se as discussões sobre a reforma universitária, e as instituições de ensino superior (IES) dão início às experiências de educação de base junto aos movimentos populares, liderados por segmentos da igreja católica⁶, visando, assim, atender a população excluída. Contudo, no final de 1963, a reforma universitária acaba por ficar em segundo plano devido ao cenário do Golpe Civil-Militar de 1964, e qualquer perspectiva e expectativa de se ter uma universidade popular a partir desses movimentos foi interrompida, uma vez que, “numa conjuntura de ditadura, o Movimento Estudantil e a prática de uma extensão universitária emancipadora passaram a ser entendidos como ação de risco ao regime militar no Brasil” (SERRANO; MENENSES; ALVARENGA, 2019, p. 198).

A reforma universitária de 1968, orientada pelos princípios da Lei de Segurança Nacional, resultado do pleno exercício do Regime Civil-Militar, rompeu com o caráter dialógico, ainda inicial, da extensão e da própria universidade, restringindo suas ações e impedindo-a do exercício de seu princípio fundante - a autonomia. Nesse contexto, a extensão tornou-se cada vez mais assistencialista a partir da criação de programas e projetos que visavam prestar assistência, como bem ressalta Saviani (1987, p. 54), ao destacar a criação do Projeto Rondon por parte do governo federal como ação extensionista. Na compreensão do autor, essa visão de extensão estava totalmente “viciada” ao criar um projeto que a utilizaria para corrigir distorções.

O Projeto Rondon, por exemplo, foi criado com a seguinte justificativa: aqueles que estão nos grandes centros têm condições de ter uma formação razoável; então eles, pelo menos em certo período do ano, devem ir às regiões menos desenvolvidas e prestar serviços (SAVIANI, 1987, p. 53).

Ainda segundo Saviani, o projeto, ao ser criado e denominado como extensão universitária, fez com que a extensão fosse “encarada como uma espécie de caridade, que aqueles que podem, prestam àqueles que não podem; um favor” (SAVIANI, 1987, p. 57).

Além do Projeto Rondon, merece destaque, no mesmo período, a criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTACS) na década de 1960. Caracterizados inicialmente por desenvolverem uma extensão universitária assistencialista e utilitarista, os CRUTACS foram, de forma contraditória, responsáveis por impulsionar a interiorização do ensino superior na Região Amazônica⁷ a partir das experiências adquiridas pela prática das atividades extensionistas: assim,

⁶ Nessa linha da Educação Popular, merecem destaque os Centros Populares de Cultura, criados pela União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Cultura Popular (MCP), ligado à prefeitura do Recife e criado por Paulo Freire em 1960; e os Movimentos de Educação de Base (MEB), criados em 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e ligados à Igreja Católica.

⁷ A existência do CRUTAC nas universidades deveu-se à reformulação do ensino universitário determinado pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que tornou obrigatória a realização de programas de extensão nas instituições de ensino superior do país, os quais deveriam ter a função de promoção cultural, artística, cívica e desportiva do corpo discente, oportunizando a participação estudantil na vida da comunidade, de forma a

como o Projeto Rondon, a despeito de se constituírem enquanto política oficial imposta pelo governo ditatorial, possibilitaram que a universidade pudesse “imprimir a esses projetos um caráter crítico e participativo, resgatando direitos de cidadania que haviam sido suprimidos pela ditadura” (FELIPPE et al., 2013, p. 8).

No final dos anos 1970 e início de 1980, ressurgiram vários movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais que deram nova vida à extensão universitária por meio de práticas extensionistas diversas, como eventos culturais e cursos de aperfeiçoamento, venda e prestação de serviços e projetos de ação comunitária. Tais ações foram fortalecidas com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em novembro de 1987, acontecimento decisivo para o avanço que se deu depois da Constituição de 1988, que “consagrou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Artigo 207) e da LDB de 1996 (Lei nº 9.394/96), que estabeleceu a extensão universitária como uma das finalidades da universidade (Artigo 43).” (GADOTTI, 2017, p. 2).

Nesse contexto, a partir de 1990, com a expansão do ensino superior privado no Brasil, tornando a rede privada majoritária, os projetos de extensão são “adequados” às sociedades de mercado e ganham novos objetivos e alguns equívocos, exigindo que a universidade repensasse sua função social, colocando em pauta a natureza de suas atividades-fim. Esse movimento refletiu e causou impacto em legislações importantes, a exemplo, a já citada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, que, além de estabelecer a extensão universitária como uma das finalidades da universidade, instituiu a possibilidade de apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante bolsas de estudo (BRASIL, 1996, art. 43).

No fim da década de 1990, com mais precisão em 1998, ocorreu a aprovação do Plano Nacional de Extensão que, elaborado e aprovado pelo FORPROEX, constituiu-se como uma importante iniciativa de institucionalização da extensão universitária. No mesmo sentido, a partir de 2000, é construído o Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010, o qual passa a estabelecer a necessidade de se promover a curricularização da extensão universitária.

Aprovado em 2001, o PNE 2001-2010 (BRASIL, 2001) estabelece a responsabilidade das universidades nas suas funções de ensino, pesquisa e extensão, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, e institui que, “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas” (Meta 23). De igual modo, o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) define, dentre suas estratégias, a integralização de, no mínimo, 10% do total de créditos

contribuir para o desenvolvimento do país. A experiência se desenvolveu em 22 universidades brasileiras.

curriculares exigidos nos cursos de graduação, através de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social. Ante essa emblemática, passamos a discutir a interação e as tensões desse processo de curricularização da extensão universitária impulsionado pelo PNE.

O Plano Nacional de Educação (PNE) e a extensão universitária: situando uma meta

Antes de situarmos a extensão universitária no atual Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, é relevante destacar que esse documento, além de constituir um marco fundamental para as políticas públicas brasileiras, também “define compromissos colaborativos entre os entes federativos e diversas instituições pelo avanço da educação brasileira” (BRASIL, 2015, p. 11). Em razão disso, é fundamental conceber o PNE como epicentro das políticas e da gestão da educação no país (DOURADO, 2020)

O Plano Nacional de Educação, em sua gênese, é resultado da mobilização de entidades organizadas, em especial, as pertencentes ao campo educacional que, de forma coletiva, em 1998, a partir de largos debates, construiu o documento inicial. Conhecido como a Proposta da Sociedade Civil, esse documento objetivou direcionar as ações dos poderes públicos (representados pela união, estados e municípios) no que concerne à política educacional do país (AZEVEDO, 2010). No entanto, somente após cerca de três anos de tramitação e modificações por parte do governo, as quais resultaram em aspectos bastantes conservadores, é que finalmente foi sancionado, por meio da Lei nº 10.172/2001, o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos.

Com o fim da vigência do primeiro PNE, abriu-se o debate sobre a construção do novo Plano, o qual foi instituído a partir da Lei nº 13.005/2014. Esse Plano, também com vigência decenal, apresenta 20 metas, sendo 3 delas específicas para a educação superior (metas 12, 13 e 14). Neste estudo, destaca-se particularmente a Meta 12 e, em específico, a estratégia 12.7, a qual estabelece que se deverá “assegurar, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014).

A estratégia 12.7, que constitui aqui nosso foco de estudo, ganhou um suporte legal em 2018, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação, aprovou a Resolução nº 7/2018. Tal Resolução estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024. Em seu Art. 4º, reafirma que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (BRASIL, 2018).

Reafirmando a necessidade de integralização curricular, a normativa destaca, ainda, que cada instituição de ensino superior deve organizar sua forma de cumprir o determinado na estratégia 12.7 e estipula, para tal, o prazo de três anos, a contar da data de sua homologação, ocorrida em dezembro de 2018. Porém, a menos de um mês para a finalização do primeiro prazo estabelecido⁸ e apesar da previsão legal de creditação curricular de programas e projetos de extensão nos currículos do ensino superior, “a prática não está ocorrendo da forma determinada” (OLIVEIRA; TOSTA, 2021, p. 2). Essa situação foi constatada pelo FORPROEX que, a partir de um mapeamento do processo de curricularização nas universidades brasileiras, realizado até maio de 2019, identificou que, dentre as 68 IES participantes da pesquisa, 42 estavam ainda iniciando as discussões, 6 não haviam sequer iniciado as discussões, 18 estavam em fase de implantação de suas normativas institucionais e 2 já haviam finalizado o processo de regulamentação e reformulação curricular e estavam em fase de execução da meta 12.7 (COIMBRA *et al.*, 2019).

Diante dos dados apresentados e do tempo transcorrido para o atendimento da determinação do PNE, cabe uma reflexão acerca das tensões e contradições decorrentes da implementação da estratégia 12.7, uma vez que, entre estudiosos e profissionais que atuam na educação superior das redes pública e privada, há controvérsias quanto à inserção curricular da extensão.

Numa rápida pesquisa ao site da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) sobre a temática, é de fácil localização o artigo *Educação Superior Comentada: A utilização de 10% da carga horária dos cursos superiores para atividades de extensão*, assinado por Fagundes (2016). O texto destaca, dentre o conteúdo explicativo sobre do PNE (2014-2024), a afirmativa de que o Estado mais uma vez impõe às instituições privadas as obrigações impostas ao poder público, no caso, a atuação de cunho extensionista. Na visão do autor, tal obrigatoriedade deveria ser restrita apenas às universidades públicas, pois mesmo considerando desejável a aplicabilidade da estratégia, Fagundes (2016) destaca que não poderia ser impositivo que todos os cursos superiores dedicassem 10% de sua carga horária para atividades de extensão.

Se por um lado se discute a imposição das atividades extensionistas às IES, por outro, contesta-se o seu aprisionamento à “grade curricular”, sob o argumento de ameaça aos sentidos e significados da extensão. Para Imperatore e Pedde (2015), a curricularização prejudica a extensão e seu sentido epistemológico, assim como sua essência crítica e interdisciplinar. Porém, os mesmos autores destacam

⁸ Em 28 de dezembro de 2020, foi publicado no Diário Oficial da União/MEC/Gabinete do Ministro/Despacho de 24 de dezembro de 2020, Edição 247, Seção 1, Página 168, onde prorroga-se o prazo da obrigatoriedade de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, entre elas, a Resolução CNE/CES n.º 7/2018, redigido no Parecer CNE/CES n.º 498/2020, com extensão de 1(um) ano conforme projeto de resolução. Com isso, a data limite para implantação da extensão nos currículos dos cursos de graduação passa a ser 18 de dezembro de 2022.

que a estratégia 12.7 do PNE vigente vem romper paradigmas, com a ressignificação do ensino superior e o reconhecimento da extensão, até então, era creditada apenas no âmbito das atividades complementares como função acadêmica efetivamente integrada ao currículo.

Para Rocha e Coelho (2021, p. 1), “curricularizar é tornar um conteúdo curricular, é creditar, atribuir carga-horária e créditos, é tornar uma atividade numa proposta formativo pedagógica”. Logo, tal ação constitui-se em inserir nos currículos atividades formativas que cumpram vários objetivos a partir da inserção do aluno em contextos do cotidiano social. Nesse sentido, para os autores; “a curricularização se refere a todas as situações que se vivencia dentro e fora da universidade. Portanto, curricularizar é reconhecer e valorizar as experiências vividas pelos alunos, com objetivos formativos, sob a orientação ou não da Instituição.” (ROCHA; COELHO, 2021, p. 3).

Apesar disso, em estudo mais aprofundado sobre o cumprimento da estratégia 12.7, realizado por meio de análise bibliométrica, com base em pesquisa bibliográfica e dados secundários, Oliveira e Tosta (2021) constataram que há pouca contribuição relacionada à temática nas revistas especializadas em extensão. O estado da arte sobre a curricularização da extensão indicou que esse pilar do tripé ensino-pesquisa-extensão não predomina nos periódicos qualificados e há um número baixo de teses e dissertações sobre o tema. Embora exista um número considerável de revistas que abordam o tema extensão, a predominância dos trabalhos publicados restringe-se, principalmente, a relatos de experiências de projetos. Logo, conforme os autores, o tema precisa ser explorado de forma mais veemente e exaustiva, a fim de evitar maiores entraves e dificuldades em sua implementação.

Ao demonstrarem as vulnerabilidades que as universidades possuem no que diz respeito à inserção da extensão nos currículos, os autores nos levam a conceber que os tensionamentos causados pela “obrigatoriedade” em implementar a estratégia 12.7 advêm, de forma inicial, do fato de ainda não se ter clareza nas universidades acerca do papel da extensão. Logo, as práticas tornam-se intuitivas ou reativas.

Considerando que a Resolução nº 07/2018 fornece apenas diretrizes gerais para a curricularização da extensão, de forma a contemplar a autonomia universitária, deixando a cargo de cada instituição o estabelecimento de critérios específicos para o seu atendimento (BRASIL, 2018), a forma como as atividades de extensão será integrada às matrizes curriculares dos cursos poderá ser depreciada. Por isso, é imperativo encontrar meios de envolver docentes, discentes, técnicos e gestores na proposição de critérios institucionais que favoreçam a concepção acadêmica de extensão e fujam do viés assistencialista e de prestação de serviços em prol do compromisso e da materialidade da extensão universitária brasileira.

Tais tensionamentos decorrentes da obrigatoriedade de inserção curricular da extensão merecem atenção especial no que tange aos cursos de licenciatura, os quais, atualmente, passam por uma série reestruturações impostas, sobretudo, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019).

Assim, na próxima seção, pretendemos discorrer acerca da inserção da extensão nos currículos dos cursos de formação inicial de professores, buscando apresentar, no cumprimento do disposto na estratégia 12.7 do PNE 2014-2014, caminhos que conduzam a uma formação emancipadora, sobretudo diante do cenário atual que, por meio de arbitrarias reformas educacionais, coloca em evidência o projeto de dominação do capital em detrimento dos interesses da classe trabalhadora.

Contribuições da extensão universitária para uma *praxis* emancipadora na formação inicial de professores

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, a BNC-Formação, foi instituída no contexto da desfiguração do Fórum Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação, com a ocupação de lugares estratégicos por representantes de grupos neoliberais e conservadores. Pela forma arbitrária com a qual foi imposta, sem a participação das instituições e sujeitos diretamente interessados das faculdades de educação, escolas, entidades e sindicatos, tal normativa tem sido amplamente contestada pelas universidades e entidades nacionais representativas da educação. Nessa esteira, apresenta-se completamente dissociada do contexto social, econômico e cultural no qual deve estar assentada a formação docente.

Como pano de fundo da imposição de conteúdos específicos em formato engessado para as licenciaturas, aportados em competências e habilidades, está a valoração de tais competências em detrimento do conhecimento, assim como o fortalecimento de esquemas de “adaptação a uma realidade que se mantém desigual e excludente” (CAMPOS, 2021, p. 12). Desse modo, é notável que o modelo de regulação da BNC-Formação, orientado pelos organismos multilaterais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desvaloriza o trabalho docente e busca o controle e a desmobilização dos professores enquanto classe trabalhadora no intuito de reafirmar a “hegemonia do capital” na Educação, como nos elucidam Hage, Silva e Costa (2020, p. 127).

A despeito de terem sido instituídas nessa desastrosa conjuntura política, as diretrizes para a inserção da extensão nos currículos da educação superior brasileira, estabelecidas por meio da

Resolução CNE/CES nº 7/2018 (BRASIL, 2018), ao contrário da BNC-Formação, advêm de um histórico processo democrático de ampla discussão coletiva nas universidades, encabeçada especialmente pelo FORPROEX na busca pela efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e pelo cumprimento da função social da universidade.

A legitimidade e a relevância da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação como produto de décadas de mobilização das universidades não devem nos impedir, no entanto, de reconhecer que tal obrigatoriedade, inegavelmente, está sendo implementada em um cenário no qual predomina um movimento pragmatista, que torna válidos somente aqueles conteúdos que têm ligação direta com a prática cotidiana imediata, o que representa um grande obstáculo para o alcance das reais finalidades da extensão universitária brasileira.

Esse contexto pragmatista põe em risco o propósito emancipador e transformador da extensão universitária, especialmente, quando consideramos sua trajetória histórica, permeada por práticas assistencialistas, de prestação de serviços e de mera divulgação científica (KOCHHANN, 2017). Com isso, faz-se mister apropriar-se de concepções emancipadoras para que a extensão faça sentido e não se alinhe a propostas assistencialistas e pragmatistas de simples aplicação de conhecimentos produzidos na universidade, os quais fragmentam a formação das classes subalternas e fortalecem o projeto de dominação capitalista.

Embora possam ser direcionados prioritariamente a comunidades carentes, os projetos de extensão universitária, ao contrário do assistencialismo, devem levar ao desenvolvimento de uma nova concepção de sujeito e de sociedade que conduza a resultados efetivamente transformadores a partir da interação com o ensino e a pesquisa (GADOTTI, 2017; GODOY; WAITZ, 2010).

A partir desse entendimento, trazemos a compreensão de Mori (2017), ao discutir a extensão universitária à luz da obra de Saviani (1987), de que a concretização da extensão enquanto relação comunicativa (dialógica) é a via pela qual a universidade pode direcionar o ensino e a pesquisa para a sua integração à realidade na qual está inserida, possibilitando a sua compreensão com vistas à transformação. A efetividade dessa comunicação se materializa na superação da visão assistencialista, com uma extensão universitária que conduza à emancipação da comunidade com a qual se relaciona.

Nessa direção, a extensão universitária na formação de professores pode vir a ser construída pela *praxis* crítico-emancipadora, ou seja, pela unidade teoria e prática, favorecendo o pensamento crítico rumo a uma formação omnilateral que permita a emancipação dos sujeitos participantes da ação. Para que se efetive a emancipação, no entanto, é primordial a compreensão da extensão como transformadora da realidade (KOCHHANN, 2019a).

Conforme elucida Silva (2011), a concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade teoria e prática na *praxis*:

Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. Toda *praxis* é atividade, mas nem toda atividade ou prática é *praxis*, pois esta tem sua especificidade distinta de outras com as quais pode estar intimamente vinculada.

Portanto, só na unidade entre teoria e prática pode haver uma *praxis* transformadora da realidade, pois é a teoria que possibilita, de modo indissociável, o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No entanto, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente sobre a realidade. A prática, porém, não se basta a si mesma; se isto acontece, fica situada passivamente numa atitude acrítica em relação a ela mesma e perde sua capacidade transformadora, tornando-se aderência. Apesar de algumas inovações que possa apresentar na aparência, sua essência é de conservação do real (SILVA, 2011, p. 22).

Portanto, uma vez que a extensão universitária seja compreendida somente enquanto uma atividade prática do curso, ela se tornará dissociada da teoria, levando a uma negação desta, decorrente da supervalorização da prática. É preciso assimilar o conceito de extensão no sentido de *praxis*, considerando que, nas palavras de Kochhann (2019a, p. 295), “extensão não é somente teoria e nem mesmo somente prática”, devendo ocorrer no processo formativo pela *praxis* enquanto unidade teoria e prática.

Kochhann (2017), ao discorrer acerca das perspectivas e dos limites da extensão universitária para a *praxis* crítico-emancipadora na formação de professores, compreende as atividades de extensão como possibilidades de apresentação de novos espaços formativos que favorecem essa *praxis*, a qual, direta e indiretamente, exerce influência sobre o trabalho concreto, alicerçado na formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Num caminho que conduza a essa *praxis* emancipadora na formação docente a partir das ações de extensão, entendemos ser crucial apropriar-se da compreensão de Saviani (1994) acerca do trabalho como princípio educativo como referência para nos contrapormos à fragmentação do conhecimento. Isso implica envidar esforços na superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, visando à construção de uma concepção de extensão que exceda o pragmatismo.

É basilar, portanto, no processo de reformulação dos currículos para inclusão das ações de extensão universitária, pensar no tipo de profissional que se deseja formar. Uma formação que possibilite uma leitura ampla, profunda e consistente da realidade de forma que o processo de trabalho desenvolva de forma indissolúvel seus aspectos manuais e intelectuais, tal como nos ensina Saviani

(1994), deve partir da compreensão de que o trabalho humano envolve concomitância das habilidades corporais e espirituais.

Faz-se oportuno, nessa proposição, de superar a ideia de fragmentação do trabalho com vistas ao desenvolvimento de ações extensionistas verdadeiramente transformadoras, resgatar a concepção de politecnicidade articulada ao problema do trabalho enquanto atividade que caracteriza o ser humano, uma vez que o que nos diferencia dos demais animais é justamente essa capacidade de transformação da natureza em função de nossas necessidades, antecipando nosso pensamento sobre o que será realizado:

[...] Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna (SAVIANI, 2003, p. 140).

Nessa esteira, para superação dos desafios impostos à fragmentação da formação docente, Maciel (2016) apresenta a educação integral politécnica como proposta para uma *praxis* docente transformadora, com vistas à emancipação e à omnilateralidade, ou seja, que possibilite o desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. O autor aborda a concepção marxiana de educação com base nas quatro dimensões, quais sejam, intelectual, corporal, tecnológica ou politécnica e política, visando ao desenvolvimento omnilateral do homem para defender a educação integral enquanto *locus* ideal para a aplicação da politecnicidade como princípio pedagógico.

Isso posto, corroborando com a posição de Maciel (2016), compreendemos que a concepção de politecnicidade, enquanto alicerce da formação docente, é um caminho que possibilita a inserção do estudante no mundo da cultura humana, que não está fragmentada. A extensão pode, nesse caminho, constituir-se enquanto elemento do currículo que, ao possibilitar a relação com a escola básica e outros setores da sociedade e seus respectivos problemas, oportunize a realização de uma ação mais complexa, rica e desvinculada dessa tendência fragmentadora.

Outro argumento que depõe a favor da relevância da obrigatoriedade de inclusão da extensão nos currículos dos cursos de licenciatura, é a de que essa integração, inevitavelmente, levará a uma maior aproximação dos futuros professores com a educação básica, de forma que a interação

universidade-escola não se limite ao cumprimento do estágio supervisionado obrigatório. Enquanto o estágio assenta-se, principalmente, na oportunidade de aplicação dos saberes acadêmicos em espaços de prática profissional, a extensão possibilita uma vivência muito mais rica de troca de conhecimentos pela interação dialógica com vistas a uma atuação transformadora voltada aos interesses e necessidades da comunidade escolar (FORPROEX, 2012).

A atuação junto ao sistema de ensino público com vistas à melhoria da qualidade da educação básica é uma das diretrizes prioritárias pactuadas nos princípios norteadores do Plano Nacional de Extensão (FORPROEX, 2001) e, também, figura entre as áreas de atuação que devem ser priorizadas para a articulação da extensão universitária com as políticas públicas estabelecidas na Política Nacional de Extensão (FORPROEX, 2012).

A aproximação da universidade com as escolas de educação básica se intensificou a partir da década de 1990, com ações direcionadas à formação de professores e ao desenvolvimento de pesquisas na área educacional (JARA; RAMOS, 2016). Em 2015, a LDB ganhou um acréscimo em seu Artigo 43, que trata das finalidades da educação superior no Brasil. O inciso VIII, adicionado pela Lei nº 13.174, de 2015, reafirma e consolida o papel da extensão universitária na busca pelo aperfeiçoamento da educação básica:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...]

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 1996).

A interação entre a universidade e a escola é um processo indissociável e recíproco que resulta em uma maior qualidade da produção acadêmica, ao mesmo tempo em que favorece o aprimoramento da educação básica (ROSA; PINHEIRO, 2012). Silva e colaboradores (2016) destacam que a realização de projetos de extensão direcionados à educação básica proporciona benefícios para todos os envolvidos. Enquanto os acadêmicos têm a oportunidade de conhecer seu possível campo de atuação profissional e criar aptidões para lidar com a realidade do dia a dia escolar, os alunos da educação básica são levados a um contato próximo com o conhecimento produzido na academia. Os professores atuantes nas escolas, por sua vez, sentem-se motivados a aplicar novas práticas e a manter a criatividade em sala de aula para estimular o processo de ensino e aprendizagem, o que culmina com maior qualidade nas aulas.

Para Timm e Groenwald (2018), a atuação de licenciandos em projetos de extensão possibilita o desenvolvimento de profissionais comprometidos com a qualidade da educação e com a formação

de estudantes cidadãos, uma vez que propicia o conhecimento real do exercício do magistério e uma reflexão sobre a sua escolha profissional.

Neste mesmo direcionamento, Tavares e Freitas (2012) estudaram as contribuições da extensão para a formação de profissionais da educação e destacaram, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos na pesquisa, que a extensão é responsável pela construção de um conhecimento significativo resultante do processo de interação entre universidade e sociedade. Essa relação contribui para a formação integral dos futuros educadores de forma a possibilitar o acompanhamento das transformações sociais, o que permite uma relação mais íntima com o contexto educacional.

É notável, portanto, que a extensão universitária pode contribuir para o fortalecimento da relação universidade-escola e para a transformação da realidade dos sujeitos envolvidos. No entanto, na aplicação de projetos voltados à educação básica, é importante avaliar o impacto dessas ações, de modo a inferir se os objetivos propostos estão sendo alcançados e de que forma a comunidade escolar, o discente extensionista e os demais atores envolvidos avaliam as práticas realizadas, identificando os seus acertos e as etapas que precisam de reflexão e amoldamento (OLIVEIRA; MELO, 2013).

É primordial também que o planejamento das atividades extensionistas vinculadas aos cursos de formação de professores esteja intimamente entrelaçado aos contextos socioculturais locais nos quais se insere a educação básica, adotando estratégias contra-hegemônicas que possibilitem a expressão da resistência dos povos locais e fujam da uniformização. Logo, considerar e valorizar a diversidade sociocultural e territorial dos povos e comunidades tradicionais, seguramente, proporcionará experiências extensionistas que contribuirão para uma formação docente crítica pela *praxis* emancipadora.

Conforme defende Mori (2017, p. 94), a compreensão da extensão universitária enquanto função crucial para a universidade como “instituição efervescente e partícipe das transformações” pelas quais a sociedade precisa passar para alcançar condições mais justas e igualitárias, perpassa pelo conhecimento e pela análise histórico-crítica acerca dos aspectos sociais, econômicos e culturais que constituem-se como pano de fundo para os problemas sociais e educacionais particulares de cada região ou localidade, sem desconsiderar o contexto geral no qual se inserem.

Por conseguinte, uma formação docente comprometida com a educação pública envolve a clareza da natureza genuinamente capitalista do sistema educacional no qual se insere e, conforme apregoa Maciel (2016), exige o posicionamento crítico do futuro educador em relação a essa sociedade que busca excluir e marginalizar as classes subalternas. Assim, a extensão universitária, desde que seja concretizada a partir de sua concepção acadêmica, pode vir a ser mais um instrumento para a formação

docente pela *praxis* emancipadora que conduza a um desenvolvimento crítico, centrado na compreensão e na transformação da realidade educacional.

Destarte, a obrigatoriedade de integração da extensão aos currículos, que se aproxima de sua efetivação, não é suficiente, sendo primordial que a comunidade universitária apreenda e explicita a concepção acadêmica de extensão. Enquanto *lócus* dialógico estratégico e produtivo, a extensão precisa ser priorizada pelas instituições de educação superior em suas políticas e regulamentações. Esse cenário certamente conduzirá à concretização de ações extensionistas de forma processual, uma vez que atividades contínuas e articuladas entre si, no âmbito de programas e projetos de extensão desenvolvidos a longo prazo, podem vir a favorecer a formação docente mais do que ações isoladas e pontuais (KOCHHANN, 2017).

Considerações finais

Ainda que seja permeado por contradições e concepções diferentes que levaram a uma série de progressos e retrocessos (BALDOINO; MESQUITA, 2021), o percurso histórico da extensão deve ser considerado no processo formativo, uma vez que a possibilidade de transformação da realidade a partir das atividades de extensão universitária está intimamente relacionada à assimilação da sua concepção acadêmica de forma indissociável com o ensino e a pesquisa. Considerando que a palavra indissociabilidade remete a algo único, indivisível e que não existe separadamente, para que a função social da universidade e da educação superior seja efetivamente cumprida, a extensão não pode continuar sendo realizada de forma esporádica e opcional.

A compreensão da extensão como base do compromisso da universidade com a população, indissociável da construção da matriz curricular e da realização da pesquisa, como processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (BRASIL, 2018), revela a importância de tal função acadêmica e a necessidade de sua efetiva integração aos currículos. Foi essa compreensão que motivou o FORPROEX em sua longa jornada pelo reconhecimento e pela inserção curricular da extensão e que nos trouxe ao momento atual, que representa um marco dessa trajetória de mobilização coletiva, com a obrigatoriedade da destinação de 10% da carga horária de todos os cursos de graduação a ações de extensão.

Esse contexto demonstra a relevância de se qualificar e ampliar o debate acerca do cumprimento da estratégia 12.7 do PNE (2014-2024), a qual, embora avance na concretização da indissociabilidade, limita-se ao conceder a normatização, isentando-se do acompanhamento e passando a responsabilidade apenas ao FORPROEX, o qual tem, incansavelmente, articulado ações para nortear as universidades quanto à temática.

Neste artigo, buscamos demonstrar que, embora tenham sido implementadas no atual contexto da arbitrária reestruturação, de viés pragmatista, dos cursos de licenciatura, as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira, que regulamentam a inserção curricular da extensão prevista no PNE, advêm de uma construção coletiva que legitima anseios históricos das instituições e entidades representativas.

Desse modo, a integração da extensão aos currículos dos cursos de formação de professores oferece o cenário favorável para uma formação dialógica e interdisciplinar, pautada na indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como ferramenta para a transformação da realidade social e para a emancipação dos sujeitos envolvidos, uma vez que pode conduzir a uma formação docente omnilateral e capaz de desenvolver profissionais conscientes de seu papel na busca por soluções para problemas educacionais que acompanham historicamente a educação brasileira.

A partir das reflexões aqui realizadas, é possível inferir que, por meio da *praxis*, a extensão universitária na formação de professores possibilita a produção de um conhecimento crítico e emancipador. Ainda que esse exercício de unir teoria e prática na formação docente a partir das atividades de extensão não seja tão simples, tal como Kochhann (2019b), defendemos que as instituições brasileiras reúnem as condições históricas, materiais e concretas necessárias para superação da distância entre o pensar e o fazer, com vistas à ressignificação da extensão enquanto compromisso e ação indispensável à plena realização da universidade como instrumento emancipatório.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Retratos da Escola**, v. 4, n. 6, 2010. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v4i6.63>.

BALDOINO, L. dos S. M.; MESQUITA, M. C. das G. D. Contribuições do materialismo histórico-dialético para o estudo da extensão universitária. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 16, p.1-10, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i16.23364>.

BATISTA, Z. N.; KERBAUY, M. T. M. A gênese da Extensão universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v13.n3.2018.11178>.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**: seção 1, de 10 de janeiro de 2001, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 49-50, 19 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 49-49, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. PL 8035/2010.

CAMPOS, E. F. E. Diretrizes curriculares para a formação de professores: a praxis freiriana em perspectiva. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.16760.016>

COIMBRA, A. L. de S.; SOUSA, A. I.; FIGUEIREDO, I. V.; LEITE, S. **Mapeamento da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2019. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/RELAT%C3%93RIO_FINAL_MAPEAMENTO_INSERTAO_EXTENSAO_FINAL.pdf. Acesso em: 13 set. 2021.

COLARES, A. A. O projeto pedagógico institucional (PPI) e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. **Revista Exitus**, v. 5, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5531/553156345002.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior; da Colônia à Era Vargas**. 3. ed., São Paulo: UNESP, 2007.

DOURADO, L. F. (org.). **PNE, Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização**. Brasília, DF: Anpae, 2020, 435 p. *E-book*. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

FAGUNDES, G. Educação Superior Comentada: a utilização de 10% da carga horária dos cursos superiores para atividades de extensão. **ABMES Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior**. Ano 4, n. 21, jul. 2016. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/1666/educacao-superior-comentada-a-utilizacao-de-10-da-carga-horaria-dos-cursos-superiores-para-atividades-de-extensao>. Acesso em: 13 set. 2021.

FELIPPE, W. C. *et al.* **Extensão nas instituições comunitárias de ensino superior: Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES**. Itajaí, SC:

Editora UNIVALI, 2013. Disponível em:

http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20150309182334.pdf.

Acesso em: 05 dez. 2021.

FORPROEX. **Plano Nacional de Extensão universitária**. Ilhéus: Editus, (Extensão universitária, v. 1), 2001.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão universitária**. Manaus-AM, 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

GADOTTI, M. Extensão universitária: para quê? **Instituto Paulo Freire**, v. 15, 1-18, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

GODOY, A. C. de S.; WAITZ, I. R. Contribuições dos projetos de extensão para estudantes da educação básica. **Intellectus**, ano VI, n. 12, 2010. Disponível em: <http://www.revistaintellectus.com.br/artigos/12.133.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. do S. de A.; COSTA, M. C. dos S. Formação de professoras e professores na Amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra hegemônicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 16, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2949>. Acesso em: 19 jul. 2022.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V. “Curricularização” da Extensão universitária no Brasil: questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In: CONGRESO LATINOAMERICANO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA, 13., 2015, Cuba. **Anais [...]**. Cuba: ULEU/Ministério da Educação Superior da República de Cuba, 2015. Disponível em: https://curricularizaodaextensao.ifsc.edu.br/files/2016/06/1_Artigo_Curricularizaca_da_Extensao_Universitaria_no_Brasil.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

JARA, E. J.; RAMOS, I. da S. Extensão universitária como alternativa à inclusão do tema empreendedorismo no currículo do ensino fundamental. In: AGUIAR, M. A. da S.; GUIMARÃES, E. R.; MORGADO, J. C. (org.). **Currículo, escola, ensino superior e espaços não escolares**. Recife: ANPAE, 2016. p. 95-103. Disponível em: https://www.esagkids.com.br/downloads/download_949.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

KOCHHANN, A. A Formação de professores e a Extensão universitária: diálogos históricos e conceituais que influenciam o trabalho concreto. In: Encontro Brasileiro da REDESTRADO – Rede latino-americana, 9., 2017, Campinas-SP. **Anais [...]**. Campinas, 2017. Disponível em: http://anaisbr2017.redeestrado.org/files/abstracts/000/000/151/original/Base_te%C3%B3rica__hist%C3%B3ria__legalidade_e_concep%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

KOCHHANN, A. **Formação Docente e Extensão universitária: Tessituras entre concepções, sentidos e construções**. 2019. 548 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019a. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36801>. Acesso em: 29 jul. 2022.

KOCHHANN, A. Extensão universitária na formação acadêmica: entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. In: Seminário Regional de Extensão Universitária da Região Centro Oeste, 10., 2019, Cáceres-MT. **Anais [...]**. Cáceres: UNEMAT, 2019b. Disponível em:

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-22, e-20879.072, 2022. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

<https://www.unirv.edu.br/conteudos/fckfiles/files/EXTENS%C3%83O%20UNIVERSIT%C3%81RIA%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20ACAD%C3%8AMICA%20entre%20o%20pensar%20e%20o%20fazer,%20entre%20a%20teoria%20e%20a%20pr%C3%AItica.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MACIEL, A. C. Desafios da formação docente em face da expansão capitalista na Amazônia. **Revista Argumentos Pró-Educação**. Pouso Alegre, MG, v. 1, n. 1, p. 19-44, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.24280/ape.v1i1.71>.

MORI, R. C. Comunicar o Conhecimento Para (Re)Produzi-lo: O Lema Da Extensão universitária, **Revista de Cultura e Extensão USP**, v. 17, p. 83-95, 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9060.v17i0p83-95>.

OLIVEIRA, C. V. N. C. de; TOSTA, M. de C. R. Estudo da curricularização da extensão no Centro Universitário Norte do Espírito Santo. **Revista Conexão UEPG**, v. 17, n. 1, p. 5, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/Rev.Conexao.v.17.17110.019>.

OLIVEIRA, N. F. C.; MELO, S. D. G. Extensão universitária e Educação Básica. In: Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPEd, 2013. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/extensao-universitaria-e-educacao-basica>. Acesso em: 29 jul. 2022.

ROCHA, D.; COELHO, M. I. Currículos e curricularização da formação docente contemporânea nos mestrados em educação da UFPA, UEPA, UFT na/da Amazônia brasileira. **Revista Exitus**, v. 11, p. e020144-e020144, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v11n1ID1552>.

ROSA, S. M. O da; PINHEIRO, C. G. R. A “nova” aliança entre a educação básica e o ensino superior: um avatar científico ou uma prática discursiva necessária? Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEd Sul, 2012. Disponível em <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/226/345>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. 1994. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/files/demerval%20saviani.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2022.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SERRANO, R. M. S. M.; MENENSES, L. B. de A.; ALVARENGA, J. da P. Oliveira. A Extensão universitária Brasileira: olhares sobre sua história. **Saúde Redes**, v. 5, n. 3, p. 93-206, 2019. DOI: <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2019v5n3p193-206>.

SILVA, A. da; ZANESCO, C.; CAZAROTTO, A.; BORSOI, F.; DERVANOSKI, C.; MAROLLI, C.; ZANELLA, K.; SILVA, D.; BAGATINI, M. O. O ensino de Ciências Biológicas - uma experiência teórico-prática com alunos do ensino médio de escolas públicas. **Revista Brasileira de Extensão universitária**, v. 7, n. 2, p. 99-104, 2016. DOI: <https://doi.org/10.36661/2358-0399.2016v7i2.3086>.

SILVA, K. A. C. P. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**,

Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, 2011. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v17i32.3668>.

SIQUEIRA, R. M. A política educacional e o discurso neoconservador: o que há de novo na velha agenda do mercado? In: DOURADO, L. F. (org.). **PNE, Políticas e Gestão da Educação: novas formas de organização e privatização**. (Meio Eletrônico) - Brasília, DF: Anpae, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 10 set. 2021.

SOUSA, F. M. L. de; COLARES, A. A. Expansão do ensino superior público ao interior da Amazônia: registros do processo de criação da Ufopa. In: FONSECA, A. D.; MIRANDA, E. M. Mi. (org.). **História, política e gestão educacional: análise e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2021. p. 57-79.

TAVARES, C. A. R; FREITAS, K. S. de. Formação dos profissionais da educação básica: as contribuições da extensão universitária. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012, Zaragoza, Espanha. **Anais [...]**. Zaragoza: ANPAE, 2012. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/ChristianeAndradeRegisTavares_res_int_GT3.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

TIMM, U. T.; GROENWALD, C. L. O. A curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores de matemática. **Cadernos cenpec**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 207-234, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v8i1.395>.

Recebido em: 30 de julho de 2022.

Versão corrigida recebida em: 4 de novembro de 2022.

Aceito em: 4 de novembro de 2022.

Publicado online em: 23 de dezembro de 2022.

